



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Imprenditorialità ed educazione degli adulti: un nuovo senso di innovazione, creatività e pensiero critico

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Imprenditorialità ed educazione degli adulti: un nuovo senso di innovazione, creatività e pensiero critico / Vanna Boffo; Mauro Palumbo. - In: EPALE JOURNAL. - ISSN 2532-7801. - ELETTRONICO. - (2018), pp. 1-35.

Availability:

This version is available at: 2158/1138839 since: 2018-11-03T01:45:06Z

Publisher:

Indire

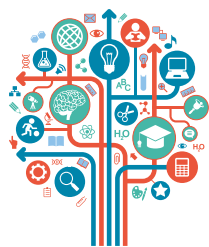
Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)



EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning
in Europe

N. 3 Giugno 2018

Epale Journal

on Adult Learning and Continuing Education



**Imprenditorialità ed educazione degli adulti:
un nuovo senso di innovazione, creatività e pensiero critico**

a cura di Vanna Boffo e Mauro Palumbo

INDIRE
ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

RUIAP
Rete Universitaria Italiana per
l'Apprendimento Permanente

Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education

Rivista online sull'apprendimento degli adulti a cura di Ruiap e Indire-Unità Epale Italia

Uscita semestrale sul sito Epale. Ogni numero è disponibile anche in versione inglese.

Direttore responsabile: Flaminio Galli

Direttori scientifici: Vanna Boffo e Mauro Palumbo

ISSN: 2532 - 7801 (online)

Tutti i numeri della rivista sono disponibili al seguente indirizzo:

www.erasmusplus.it/adulti/epale-journal

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Comitato scientifico:

Maria Carmela Agodi (Università degli Studi di Napoli Federico II), Fausto Benedetti (Indire), Martina Blasi (Indire - Epale), Vanna Boffo (Università degli Studi di Firenze), Alessandra Ceccherelli (Indire - Epale), Paolo Di Rienzo, (Università degli Studi Roma Tre), Daniela Ermini (Indire - Epale), Laura Formenti (Università degli Studi Milano-Bicocca), Flavia Lecciso (Università del Salento), Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia), Luigia Melillo (Università degli Studi di Napoli l'Orientale), Caterina Orlandi (Indire), Mauro Palumbo (Università degli Studi di Genova), Andrea Stella (Università degli Studi di Padova), Lorenza Venturi (Indire - Epale).

Coordinamento editoriale: Lorenza Venturi

Capo redattore: Alessandra Ceccherelli

Design e layout grafico: Miriam Guerrini, Ufficio Comunicazione Indire

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa è il più antico ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione.

Fin dalla sua nascita nel 1925, l'Istituto accompagna l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola.

<http://www.indire.it/>

EPALE - *Electronic Platform for Adult Learning in Europe* è la nuova community on line multilingue per i professionisti del settore dell'apprendimento degli adulti, pensata per migliorare la qualità dell'offerta di apprendimento degli adulti in Europa.

<http://ec.europa.eu/epale/it>

L'**Unità nazionale EPALE Italia** gestisce le attività del programma comunitario per conto del Miur ed è istituita presso l'Indire con sede presso Agenzia Erasmus+ Indire.

Contatti: epale@indire.it

RUIAP - Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente riunisce 31 università italiane, alcune organizzazioni e dei professionisti, impegnati nella promozione dell'apprendimento permanente.

<http://www.ruiap.it>

Firenze: Indire - Unità Epale Italia

© 2017 Indire - Italy

Indice

4 Editoriale

Vanna Boffo e Mauro Palumboi

6 Terzo settore e nuove frontiere lavorative. Il ruolo delle competenze strategiche

Paolo Di Rienzo

11 Bilancio di competenze e competenza imprenditiva

Paolino Serreri

15 Scuola in carcere e formazione all'intraprendenza: uno spazio per pensarsi "altrimenti"

Alessandra Augelli, Pietro Cavagna, Luca Leccese, Ilaria Oltolini

20 Sviluppare entrepreneurship attraverso il Design Thinking: una frontiera per l'educazione in età adulta

Carlo Terzaroli

28 La sfida della formazione permanente negli adulti e per gli adulti

Mariadaniela Sfarra

33 Recensioni

Boffo, V. & Fedeli, M. (a cura di) (2018). Employability & Competences. Firenze: Firenze University Press, Gaia Gioli

Editoriale

Parlare di imprenditorialità è complesso e inusuale per gli studi sull'educazione degli adulti e nell'educazione degli adulti, ancor più raro è coniugare l'intraprendenza con l'apprendimento continuo.

Aver voluto mettere in rilievo un tema non scontato e, al contempo, molto attuale, rappresenta una sfida per la diffusione di cultura nel mondo dell'educazione e dell'apprendimento. Dunque, al centro della riflessione che lega gli articoli di questo nuovo numero di Epale Journal, giunto al secondo anno di pubblicazione, si situa l'idea di innovazione che sta accompagnando lo sviluppo delle nostre società occidentali. Pur di fronte a un cambiamento epocale, che ormai stiamo vivendo con disarmante noncuranza, abbiamo voluto osare per il domani e abbiamo voluto pensare a un tema del futuro. Come costruire "imprenditorialità", come pensare l'"imprenditorialità", dove attuare l'"imprenditorialità", perché farla uscire dagli ambiti angusti della produttività economica e del mercato? Si è trattato di interpretare una categoria centrale per le nostre vite che, però, complice la storia del Novecento, è stata lasciata ai margini e connotata riduttivisticamente come una categoria per il profitto.

Invece, il senso del nostro numero sta tutto nell'aver chiamato in causa una nuova maniera di leggere un concetto pur carico di significati vetusti, ma la storia va avanti, le società si evolvono e anche il pensiero su categorie passate ci deve permettere uno sguardo verso l'oltre. Allora l'imprenditorialità si collega con l'imprenditività, con la formazione umana e personale, con l'apprendimento, con le competenze trasversali e con le competenze strategiche. Ci è parso un ricco viaggio attraverso la crescita dell'uomo a contatto con l'evoluzione della sua formazione e con l'attenzione estrema a crescita e sviluppo personali, sociali, di cittadinanza. Quali le strade percorse per parlare di imprenditorailità/imprenditività? Molteplici e ampie, larghe vie di accesso al sapere per il benessere dell'uomo nei vari contesti nei quali si trova a condurre la propria vita.

Innanzitutto la definizione: arduo arrivare a definire cosa sia l'imprenditorialità, e poi cosa sia l'imprenditività, fare impresa forse? I vari e ricchi articoli si pongono il problema e le soluzioni sono variegate e diverse, si possono accogliere alcune idee importanti. Lo spirito di imprenditorialità figurava, già nel 2006, fra le otto competenze chiave per l'adulto, cittadino d'Europa. Si è andata evolvendo, la categoria, fino a diventare importante per tratteggiare l'insieme delle competenze necessarie per la vita sociale, per la cittadinanza, per l'educazione, per lo sviluppo di benessere ecologicamente inteso.

Direttamente connesse con tale categoria, a più livelli richiamata, ci sono le competenze e l'apprendimento/educazione. Gli articoli si esercitano soprattutto su questo secondo grande tema. Le competenze, il bilancio di competenze, le soft e le strategic skills si pongono al centro del processo di apprendimento. Le dimensioni educativa e formativa si sostanziano di competenze, l'apprendimento in carcere, con i migranti, a scuola, con gli adulti, nei CIPIA, non può non essere denso di percorsi che abbiano le

competenze trasversali e non come assi portanti per raggiungere learning outcomes adeguati. Senza competenze non abbiamo la connessione con il mondo del lavoro, senza competenze non possiamo dire di formare soggetti che si situeranno nei più diversi contesti professionali.

Come sempre, il numero di articoli si equilibra fra teoria e prassi. Interessanti buone pratiche incoraggiano a sperimentare percorsi di intraprendenza/imprenditività nei contesti di apprendimento. La creatività, la riflessività, l'innovazione formativa, di processo e di prodotto, fanno capolino dalla viva voce dei ricercatori/practitioners.

Come sempre abbiamo cercato di stimolare un dibattito agli esordi, importante per ampliare i nostri panorami riflessivi.

In che senso le competenze possono essere raggiunte attraverso consueti percorsi di apprendimento? Quanto la modalità didattica, laboratoriale o seminariale, incide sul conseguimento di conoscenze connesse alle competenze? Quanto sappiamo, come educatori, saper educare, a qualsiasi livello, ad essere imprenditivi, ad essere imprenditorialmente capaci, ad essere riflessivi verso se stessi più che verso gli altri?

Queste e altre domande emergono dai densi articoli che presentiamo, lieti che l'educazione degli adulti stia iniziando a raccogliere sfide del e per il XXI secolo.

Vanna Boffo e Mauro Palumbo

Terzo settore e nuove frontiere lavorative. Il ruolo delle competenze strategiche

Paolo Di Rienzo¹

Keywords

Competenze strategiche, Volontariato;
Formazione basata sulle competenze;
Apprendimento informale, Validazione
delle competenze.

Abstract

L'articolo affronta il tema delle competenze strategiche, sia dal punto di vista dei processi formativi, che del loro riconoscimento, nell'ambito del vasto complesso di attività lavorative ascrivibili al terzo settore. Si fa riferimento, in parte, ai risultati di un progetto di ricerca, svolto presso il Forum Nazionale Terzo Settore, che testimoniano come il costrutto della competenza rappresenti la chiave di volta per descrivere ed analizzare il lavoro nel terzo settore. Le competenze strategiche, in particolare, costituiscono risorse cruciali per l'innovazione dei sistemi organizzativi e chiamano in causa il ruolo fondamentale svolto dalla formazione e dalle procedure di riconoscimento delle competenze.

1. Premessa: Lifelong learning, competenze e certificazione

L'oggetto del presente articolo fa riferimento al tema delle competenze strategiche nell'ambito dei processi lavorativi e formativi sviluppati dal Forum Nazionale del Terzo Settore (d'ora in poi anche FNTS), così come emerge dai risultati di un progetto di ricerca. Tale ricerca ha inteso ricostruire il concetto di competenza strategica, per studiarne la sua formazione e la sua acquisizione nei contesti di apprendimento formale, non formale e informale, ai fini della validazione delle stesse competenze, quali risorse dei quadri e dei dirigenti del FNTS.

Il tema si inserisce tra gli studi che puntano al riconoscimento del valore, in particolare per gli adulti, dell'esperienza, come risorsa per l'apprendimento, anche attraverso la riscoperta, da parte dei soggetti in formazione delle conoscenze e competenze, spesso tacite, acquisite nei diversi contesti di vita e di lavoro (Di Rienzo, 2012; Reggio & Righetti, 2013). Il progetto trova, in effetti, i suoi presupposti nelle strategie di cambiamento proposte dal modello del lifelong learning (Alberici, 2008; Morgan-Klain & Osborne, 2007), nell'accezione condivisa dall'Unione europea e in particolare che sostiene l'importanza della valorizzazione e certificazione degli apprendimenti ovunque acquisiti, in particolare nei cosiddetti contesti non formali e informali di apprendimento (CEDEFOP, 2016).

È quindi un tema di grande interesse e di importanza cruciale, perché pone al centro l'apprendimento, la formazione e le procedure di emersione delle competenze, considerandoli come chiave per lo sviluppo individuale, sociale e civile, sostenibile e inclusivo (Di Rienzo, 2014). I temi trattati dalla ricerca, del resto, sono al cuore dell'Agenda 2030, adottata dalle Nazioni Unite il 25 settembre 2015 relativa alla definizione degli obiettivi di sviluppo sostenibile.

Per ciò che concerne in particolare la certificazione delle competenze, possono essere identificati, come passaggi salienti, i seguenti documenti adottati dall'Unione europea:

- Principi comuni europei per l'identificazione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale (2004).
- Raccomandazione del Consiglio in tema di convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012).



- Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale (2016).

Università e FNTS rappresentano due soggetti che, ciascuno con le proprie specifiche competenze e con le rispettive responsabilità, definite sul piano istituzionale e legislativo, possono collaborare per concorrere alla realizzazione del sistema italiano di certificazione delle competenze.

Tale asserzione, del resto, discende dalle disposizioni presenti nel quadro normativo italiano che si è andato costituendo negli ultimi anni, rappresentabile come di seguito indicato:

- Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita (legge n. 92 del 28 giugno 2012);
- Politiche per l'apprendimento permanente e indirizzi per le reti territoriali (Conferenza Unificata Stato Regioni, Intesa n. 154 del 20 dicembre 2012);
- Primo Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al Quadro europeo EQF del 21 novembre 2012;
- Repertorio nazionale delle qualifiche (decreto legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013);
- Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92 (decreto legislativo n. 13 del 13 gennaio 2013);
- Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali (Conferenza Unificata Stato Regioni, Intesa n. 76 del 10 luglio 2014);
- Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 (Decreto Interministeriale del 30 giugno 2015).

Il Forum Nazionale del Terzo Settore è il principale soggetto di rappresentanza delle istanze del mondo del non profit italiano. Si costituisce il 19 giugno 1997 ed è Parte Sociale riconosciuta dal Governo.

Vi aderiscono le 77 maggiori organizzazioni nazionali di secondo e terzo livello per un totale di oltre 97.000 sedi territoriali. Sulla base di un patto coerente con quello nazionale negli anni si sono costituiti 18 Forum regionali e circa 60 Forum territoriali (provinciali e locali) in rappresentanza della società civile attiva a livello territoriale.

Gli aderenti al Forum sono soggetti sostenitori di una società solidale, laica e pluralista, convinti che una costante tutela dei diritti e dei beni comuni, della qualità della vita, dell'ambiente e delle relazioni sociali siano alla base dello sviluppo economico del nostro Paese.

Il Forum Nazionale del Terzo Settore ha come obiettivo principale la valorizzazione delle attività e delle esperienze che le cittadine e i cittadini, autonomamente organizzati in associazioni, realizzano sul territorio attraverso percorsi che garantiscono giustizia sociale, sussidiarietà e sviluppo sostenibile.

2. Le competenze strategiche tra formazione e validazione. Nuove frontiere di lavoro nel FNTS

In un ampio orizzonte di senso, va sottolineato che la natura dell'apprendimento e della formazione in età adulta sono oggetto di una rivoluzione copernicana, poiché siamo in presenza di sfide assai complesse che attengono all'aumento delle disuguaglianze relative all'accesso alla formazione, al profilo culturale e competenze e alla occupazione/occupabilità della popolazione adulta (Frabboni & Pinto Minerva, 2003; Loiodice, 2004).

Ciò porta ad interrogarsi sul valore e sulla funzione strategica svolta da competenze di natura complessa - e dai conseguenti processi di sviluppo delle stesse - che si richiamano alla capacità di riflessione, alla dimensione proattiva del pensiero e al pensiero critico, piuttosto che concentrarsi su abilità strumentali e tecniche, che,



seppur importanti, sono spesso intese anche nei termini di un'alfabetizzazione spesso più rispondente a bisogni legati alle logiche di mercato della società.

In questa prospettiva, trova evidenza sostanziale la categoria concettuale competenza strategica per il life-long learning: intesa come la capacità di mobilitare in modo significativo un ampio spettro di modelli di conoscenza e di azione (Alberici, 2008; Unione Europea, 2006). Tale concezione pone l'accento sul carattere riflessivo dell'azione umana, sulla capacità dei soggetti di strutturare comportamenti culturali in una dimensione globale di vita caratterizzata dalla potenzialità apprenditiva (Beck, Giddens & Lash, 1999). Si sottolinea, di conseguenza, l'importanza di costruire una pluralità di vie per l'apprendimento come condizione per un'ampia diffusione delle capacità di apprendere e di sviluppare un pensiero riflessivo. Diviene importante favorire forme di apprendimento che superano la dimensione puramente funzionale in direzione dello sviluppo delle capacità (conoscenze, abilità, competenze) di dare un significato al proprio e all'altrui agire e al contesto in cui si vive (Bruner, 1990).

La ricerca di cui si discute si presenta come intervento ideato e condotto dal Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti (MetQualFa), del Dipartimento di Scienze della Formazione, dell'Università degli Studi Roma Tre e si è collocata nel quadro di approcci per competenza, di metodi quali-quantitativi e di alcuni recenti dispositivi normativi per la creazione di un sistema italiano di individuazione, validazione e certificazione delle competenze e degli apprendimenti acquisiti nei contesti di formali.

A fronte di tale quadro, la ricerca ha inteso fare perno sul concetto di competenza strategica e sull'importanza che essa assume, per la qualità dei processi messi in atto in particolare nelle attività realizzate e coordinate dal Forum Terzo Settore.

In che senso si può sostenere la peculiarità del concetto di competenza, nello specifico di competenza strategica, nell'ambito del FNTS?

Tale domanda trova una prima parziale risposta nel riconoscimento da parte dell'Organizzazione internazionale del lavoro (ILO) del volontariato come attività lavorativa, che ha comportato di conseguenza la legittimazione del concetto di competenza nell'ambito del FNTS: ambito che, in virtù delle caratteristiche di flessibilità organizzativa e di adattabilità alle esigenze del mercato, oltre a fondarsi su competenze tecniche in senso stretto, nel tentativo continuo di rispondere a nuovi bisogni, tende a sviluppare nuove frontiere lavorative, introducendo innovazioni nelle figure professionali e rafforzando competenze, soprattutto trasversali/strategiche, dei lavoratori/volontari (Guidi, Fonović & Cappadozzi, 2017; Michelini, Musella, Ragozini & Scalisi, 2016). Su tali basi, la ricerca ha ottenuto risultati confermativi rispetto alla significatività, per i quadri e dirigenti del FNTS, delle aree delle competenze strategiche così postulate, sulla base dei più recenti studi di settore (Aubret, Gilbert & Pigeyre, 1993; Gherardi, 1998; Le Boterf, 1994, 2008, 2010; Ryken, 2007; Viteriti, 2018;):

- competenze manageriali e di leadership;
- competenze personali e sociali;
- competenze collettive d'équipe e di rete;
- competenze per la gestione del cambiamento;
- competenze per la gestione della comunicazione.

Le sfide che il FNTS è chiamato a fronteggiare, in particolare nella direzione della sostenibilità e dell'inclusione sociale, come si è detto richiedono competenze strategiche trasversali ai diversi contesti di lavoro in esso presenti. Per la formazione, in qualità di leva principale per l'innovazione e lo sviluppo delle competenze, si pone l'interrogativo di rispondere a tali sfide.

Nel progetto di ricerca ha trovato attuazione la realizzazione di azioni formative tese a sviluppare l'approccio per competenze (Bresciani, 2012) e le relative modalità per la loro emersione (Di Rienzo, 2012), al fine di con-



correre, in convergenza dei principi espressi con la recente riforma del terzo settore, alla promozione di una società non solo basata sulla conoscenza, ma orientata ad accrescere la coesione sociale, la partecipazione e la cittadinanza attiva.

A tale riguardo le azioni formative hanno perseguito i seguenti obiettivi:

- promuovere l'acquisizione e lo sviluppo di principi, elementi teorici e conoscenze per la gestione dei processi organizzativi e formativi basati sulle competenze;
- definire e sviluppare empiricamente metodi e strumenti per l'individuazione e la validazione delle competenze strategiche e degli apprendimenti acquisiti in particolare nei contesti non formali e informali.

Progettualità e azioni formative che si richiamano all'approccio per competenza e mettono in luce il ruolo cruciale del formatore inteso come accompagnatore e facilitatore del processo di apprendimento. In tal senso la formazione diviene un veicolo di valorizzazione delle competenze ovunque acquisite e un potente strumento di empowerment degli operatori del terzo settore.

3. Conclusioni

La descrizione delle attività di ricerca e l'analisi dei suoi risultati evidenziano l'importanza di adottare la logica delle competenze per l'innovazione dei processi organizzativi del FNTS, in particolare nell'ambito della formazione e delle procedure per l'emersione delle competenze. Sul piano generale dei risultati si può affermare che:

- il costrutto della competenza rappresenta la chiave di volta per descrivere ed analizzare il lavoro nel terzo settore ed, in primis, dei dirigenti e dei quadri del FNTS;
- data la natura, la qualità e lo spessore dei problemi e dei processi che chiamano in causa sia il lavoro che le competenze del terzo settore, è opportuna l'incardinazione della governance sulle competenze strategiche dei dirigenti e dei quadri del FNTS.

Tale posizione è confermata dai risultati dell'indagine quantitativa da cui emerge l'importanza attribuita alla formazione, da una parte, e, da un'altra parte, il rilievo della consistenza delle esperienze formative in contesti informali di apprendimento, che necessitano di azioni di riconoscimento e di validazione.

Anche sulla base dei risultati di ricerca ottenuti, è plausibile sostenere che lo sviluppo di un approccio per competenze rappresenta un principio cardine per ridisegnare gli elementi essenziali che caratterizzano le organizzazioni e i processi formativi rivolti agli adulti. Tale approccio ha infatti dimostrato di essere efficace e di essere correlato positivamente alla innovazione nei processi organizzativi e alla qualità e flessibilità dei processi formativi medesimi. In particolare, l'ideazione e lo sviluppo di dispositivi per l'analisi e il riconoscimento degli apprendimenti pregressi e lo strumento del portfolio delle competenze, si rivelano molto interessanti per i risvolti applicativi che possono assumere nel quadro delle innovazioni organizzative (Di Rienzo, 2014).



Note

¹ Ada Maurizio, Dirigente scolastica del Centro provinciale per l'Istruzione degli Adulti, CPIA 3 di Roma. Email: ada.maurizio@gmail.com

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2008). La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita. Milano: FrancoAngeli.
- Aubret J., Gilbert P. & Pigeyre F. (1993). Savoir et pouvoir: les compétences en question. Paris: PUF.
- Beck U., Giddens A. & Lash S. (1999). Modernizzazione riflessiva. Trieste: Asterios.
- Bresciani P.G. (2012). Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner J. (1990). Acts of meaning. Cambridge: Harvard University Press.
- CEDEFOP (2016). European guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Di Rienzo P. (2012). Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università. Roma: Anicia.
- Di Rienzo P. (2014). Recognition and validation of non-formal and informal learning: Lifelong learning and university in the Italian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 39-52.
- Frabboni F. & Pinto Minerva F. (2003). Introduzione alla pedagogia generale. Bari: Laterza.
- Gherardi S. (1998). Competence. The symbolic Passe-partout to Change in Learning Organisation, *Scandinavian Journal of Management*, 4, 373-396.
- Guidi R., Fonović K. & Cappadozzi T. (2017) (a cura di). Volontari e attività volontarie in Italia. Antecedenti, impatti, esplorazioni. Bologna: il Mulino.
- Le Boterf G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf G. (2008). Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande. Napoli: Guida Editori.
- Le Boterf G. (2010). Repenser le compétence. Paris: Editions d'organisation.
- Loiodice I. (2004). Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta. Milano: FrancoAngeli.
- Michellini M., Musella M., Ragozini G. & Scalisi P. (2016). Professioni emergenti, competenze trasversali. Interconnessioni tra volontariato e mercato del lavoro. In R. Guidi, K. Fonović, T. Cappadozzi (a cura di), Volontari e attività volontarie in Italia. Antecedenti, impatti, esplorazioni (pp. 123-138). Bologna: il Mulino.
- Morgan-Klain B. & Osborne M. (2007). The concepts and Practices of Lifelong Learning. London: Routledge.
- Reggio P. & Righetti E. (2013). L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze. Roma: Carocci.
- Ryken D.S. (2007). Competenze chiave: affrontare le sfide importanti della vita. In D.S. Ryken, L. H. Salganik (a cura di), Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole (pp. 103-141). Milano: FrancoAngeli.
- Unione Europea (2006). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Bruxelles: Unione Europea.
- Viteriti A. (2018). Di cosa parliamo quando parliamo di competenze? In L. Benadusi & S. Molina (a cura di), Le competenze. Una mappa per orientarsi (pp. 11-45). Bologna: il Mulino.



Bilancio di competenze e competenza imprenditiva

Paolino Serreri ¹

Keywords

Bilancio di competenze,
Imprenditività, Progetto
professionale.

Abstract

Il saggio intende riflettere sul Bilancio di competenze come metodo di autoanalisi che il soggetto adulto può adottare per elaborare un progetto lavorativo, e mostra come questo, adottato per supportare un percorso di riflessione sul sé, sul progetto professionale e di vita, sia direttamente collegato allo sviluppo di competenza imprenditiva.

1. Premessa

Prima di addentrarci nel “territorio” concettuale e pratico delle interrelazioni tra il costrutto di Bilancio di competenze e quello di competenza imprenditiva, al fine di mettere a fuoco il contributo del primo allo sviluppo della seconda, conviene esplicitare gli assunti di base dei due costrutti da cui prendiamo le mosse. Ciò, perché si tratta di concetti e di costrutti attorno ai quali proliferano svariate accezioni, frutto a loro volta, di una congerie di pratiche, spesso eterodosse (questo vale soprattutto per l'Italia e per il Bilancio di competenze), non sempre sostenute da solide basi teoriche.

2. Il bilancio di competenze

Sulle orme di Lévy-Leboyer (1993), Joras (1995), Selvatici e D'Angelo (1999) e Alberici e Serreri (2009) intendiamo per Bilancio di competenze:

un metodo di autoanalisi assistita delle proprie conoscenze, competenze, e attitudini; nonché, dei propri interessi, da parte di un soggetto adulto - che attraversa, o si trova ad affrontare, una transizione lavorativa – al fine di mettere a punto un progetto lavorativo (che può essere di primo ingresso o di rientro nel mondo del lavoro), oppure un progetto di sviluppo professionale (v. sviluppo di carriera); oppure ancora, un progetto di creazione di una impresa autonoma.

Come si evince dai termini sottolineati, l'accento di questa definizione cade sulle parole autoanalisi (sia pure assistita da una figura esperta), soggetto adulto e progetto.

Il concetto di autoanalisi presuppone e implica la disponibilità del soggetto a ricostruire il proprio patrimonio di competenze attraverso una rivisitazione riflessiva della propria esperienza e dell'intero patrimonio di competenze comunque acquisite (per questo l'accento cade sul soggetto adulto in quanto portatore di esperienze di un certo spessore); presuppone e implica la disponibilità del soggetto ad auto-attivarsi; a mettersi in gioco nel processo di mobilitazione/messa in valore delle proprie risorse, sia di quelle interne (conoscenze, competenze, interessi e attitudini) sia di quelle esterne (di contesto: il mercato del lavoro, l'Organizzazione di appartenenza, le reti sociali e territoriali, ecc.). Soprattutto, presuppone un soggetto dotato di senso di autoefficacia; che si pensi in quanto soggetto e che come tale agisca prendendo nelle proprie mani le redini della costruzione del proprio progetto; mettendo in campo, in questo modo, quella che Boutinet (1996) chiama un'appropriata condotta progettuale. Laddove per condotta progettuale si intenda una condotta volta ad attribuire un senso alle attività che il progetto stesso anticipa; una condotta che fa perno sull'autonomia



consapevole del soggetto; di un soggetto, creativo e aperto all'innovazione. Inoltre, il Bilancio, sviluppandosi secondo una modalità marcatamente processuale, scandita in fasi e tempi, aumenta la capacità progettuale di base del soggetto/beneficiario sotto vari profili. Scrivono a questo proposito Zannad e Alves (2012), sulle orme di Clavier (2002):

Il beneficiario può intraprendere un Bilancio di competenze ed elaborare un progetto professionale per una molteplicità di ragioni: per definire una direzione o una finalità; per anticipare o mettere a fuoco meglio una realtà socioeconomica; per contenere l'incertezza; per trovare la sua strada; per consolidare la fiducia in se stesso, ecc. Qui si vede tutta l'ambivalenza, la poliedricità e la ricchezza del Bilancio: se la competenza risponde alla logica dell'“a monte” (in quanto essa matura ed è, se possiamo dire così, ‘incarnata’ nelle esperienze passate), il progetto è proiettato ‘a valle’ e si riferisce al campo delle possibilità. Il Bilancio miscela il caldo e il freddo: la passività dell'eredità e l'iniziativa della volontà; la singolarità della competenza e lo spazio plurale del progetto; la logica retrospettiva e la logica della prospettiva; la conoscenza di sé e la ricerca di senso; la volontà di agire (mobilitazione delle energie e delle risorse, sviluppo delle attitudini), la passività (l'eredità dell'esperienza) e il rischio” (Zannad & Alves, 2012, p. 107-108).

Riassumendo, il Bilancio di competenze così inteso - con tutta la sua complessità; con l'intera articolazione dei suoi profili e delle sue funzioni e con tutte le sue sfaccettature teorico-pratiche che lo connotano come strumento di orientamento maturativo e formativo degli adulti - ci appare come “innervato” da forti valenze trasversali chiaramente orientate verso la pro-attività. Valenze che si nutrono di motivazioni, di ricerca e attribuzione di senso, di volontà di agire (la quale comprende, e al tempo stesso trascende, la volontà di fare), di potenzialità da sviluppare e di interessi da coltivare e quindi di formazione, specialmente di formazione “maturativa”. Si tratta di valenze che ritroveremo alla base della competenza imprenditiva e che presentano la stessa cifra della formazione all'imprenditività e dello sviluppo delle competenze imprenditive, come ci proponiamo di argomentare qui di seguito.

3. La competenza imprenditiva

La letteratura disponibile in lingua italiana sulla competenza imprenditiva e sulla formazione imprenditiva/imprenditoriale non è molto ricca ed è prevalentemente circoscritta agli studi di matrice psicologica e di psicologia sociale in particolare (Caggiano, 2012; Battistelli, 2001, 2003; Battistelli & Odoardi, 1995). Lo stesso discorso vale per le iniziative e le attività di formazione imprenditoriale. Le quali - se si esclude la formazione manageriale i cui programmi contengono anche la formazione delle competenze imprenditoriali - sono sporadiche e prevalentemente sono svolte in ambito universitario. Ciò, a fronte di un quadro europeo, intendendo con questa espressione l'UE, che invece dedica a questo tema un'attenzione crescente sia a livello di politiche di indirizzo che di studi. Lo sviluppo della capacità imprenditoriale dei cittadini e delle organizzazioni è uno degli obiettivi chiave delle politiche europee dagli inizi degli anni 2000.

Nel 2006 la Commissione Europea ha individuato nello “spirito di iniziativa e di imprenditorialità” una delle otto competenze chiave necessarie per vivere e agire nella società della conoscenza. Nel maggio del 2018, nella nuova versione della Raccomandazione del Consiglio, relativa, appunto, alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, si parla di competenze imprenditoriali tout court. Con questa rimodulazione semantica la Raccomandazione intende per competenza imprenditoriale la capacità di agire sulla base di idee e di opportunità e ritrasformarle in valore per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico, sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale e commerciale.

Il Joint Research Center (JRC) della Commissione Europea, dal suo canto, ha dato un contributo di approfondimento al concetto di competenza imprenditoriale/imprenditiva proponendo un aggiustamento semantico del termine intraprendere da intendere come la capacità di “agire su idee e su opportunità, trasformandole in valore per gli altri, valore che può essere culturale, economico o sociale”. La competenza imprenditoriale/imprenditiva, così definita, viene articolata dallo studio del JRC, in tre aree: l'area delle idee e delle opportunità



(comprendente, tra l'altro, la vision, la creatività, la deontologia, ecc.; l'area delle risorse personali (comprendente, tra l'altro, il senso di autoefficacia, la motivazione e la perseveranza, mobilitare risorse, ecc.); l'area definita into action, in azione (comprendente, tra l'altro, prendere l'iniziativa, pianificare e gestire, fronteggiare l'incertezza e il rischio, ecc.).

Concludendo su questo punto, possiamo già dire che le aree di contatto e di sinergia tra la competenza imprenditiva così definita e le competenze su cui lavora il Bilancio si colgono a occhio nudo, quasi per sovrapposizione, come intendiamo chiarire nelle note che seguono.

4. Il contributo del Bilancio delle competenze alla competenza imprenditiva

Il contributo più evidente, anche se può apparire come quello meno pregnante sotto il profilo dell'epistemologia del metodo, viene dagli esiti pratici di diversi bilanci (cioè, dai progetti messi a punto a conclusione dei Bilanci stessi). Infatti, non sono rari i casi in cui il soggetto beneficiario ha messo a punto un vero e proprio progetto di creazione di una impresa autonoma (come nel caso di Bilanci fatti a lavoratori in mobilità con qualifiche di partenza medio-alte che hanno dato vita a piccole attività di lavoro autonomo, specie nel terzo settore) o come nel caso di Bilanci fatti a giovani con contratti atipici da cui sono nate delle start-up.

Il contributo più pregnante viene, invece, dalle valenze del Bilancio stesso di cui si è detto dianzi; valenze di tipo trasversale che sono le medesime che alimentano la competenza imprenditiva in quanto tale.

In particolare, si possono individuare quattro nuclei operativi e concettuali a partire dai quali possiamo individuare più agevolmente il contributo del Bilancio di competenze allo sviluppo della competenza imprenditiva. Sinteticamente, ci riferiamo:

- al progetto: la "chiave di volta" di un Bilancio di competenze è il progetto finale. Un Bilancio senza progetto non può essere definito un Bilancio, anche se si è svolto ricalcandone la metodologia, la strumentazione ed il modo di procedere. Allo stesso modo non si può parlare di una attività imprenditiva che non sia preceduta e basata su un progetto;
- alla vision: il Bilancio di competenze favorisce nel beneficiario una ristrutturazione della vision come operazione preliminare o coesistente alla messa a punto del progetto. Ogni progetto solido si iscrive sempre all'interno di una visione più ampia, all'interno di un quadro di regole e di valori ben identificati (deontologia). Vision e deontologia sono centrali anche nel costrutto di competenza secondo il modello messo a punto dal Joint Research Center, di cui abbiamo detto dianzi;
- all'autoefficacia, alla motivazione e all'empowerment: il Bilancio, facendo leva sulla forza strutturante del pensiero narrativo-biografico e del pensiero riflessivo, favorisce nel beneficiario la crescita della motivazione, producendo su di esso un tangibile effetto d'empowerment attraverso l'allargamento dell'orizzonte delle sue possibilità, che vengono illuminate da una luce nuova. In questo modo il soggetto è maggiormente in grado di riconoscere come opportunità per sé fatti e accadimenti che si danno fuori di sé, che altrimenti rimarrebbero muti. Come abbiamo visto, autoefficacia, motivazione ed empowerment giocano un ruolo cruciale all'interno del costrutto complesso di competenza imprenditiva così come questo viene definito dal citato Joint Research Center che, non a caso, le colloca al centro nell'area delle risorse personali.
- all'autoattivazione: il primo atto di un Bilancio di competenze è volto ad accertare la volontarietà dell'adesione al percorso da parte del soggetto e, soprattutto, la sua disponibilità a mettersi in gioco, ad attivarsi nella ricostruzione del proprio patrimonio di risorse personali e nella ricerca attiva delle risorse esterne di contesto attraverso cui arrivare alla messa a punto di un progetto sostenibile socialmente ancorato. Anche in questo caso, l'auto-attivazione, favorita e sostenuta dal Bilancio, disegna un'area di sovrapposizione a quella definita Into action dal più volte citato modello messo a punto dal Joint Research Center.



Note

¹ Paolino Serreri, docente a contratto, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Email: paolino.serreri@uniroma3.it

² L'espressione più diffusa è competenza imprenditoriale. Noi, sulla scorta di Bacigalupo (2018), preferiamo quella di competenza imprenditiva, sebbene per ora circoli solo in ambienti ristretti, perché sottolinea maggiormente gli aspetti formativi - che sono quelli che più ci interessano nell'economia di queste note - è perché è maggiormente riparata dalle resistenze ideologiche di chi la rigetta perché la accosta al concetto di competitività così come questo è declinato dalle politiche economiche neoliberiste tipiche del "turbo capitalismo" di questo primo scorcio di millennio.

³ L'agire è da intendersi nel senso Weberiano dell'"agire razionale rispetto allo scopo" (Weber, 1961).

⁴ A mero titolo di esempio, e senza alcuna pretesa di dare un'informazione esaustiva, anzi scusandoci in anticipo di eventuali omissioni, ricordiamo i corsi di Valeria Caggiano nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma3; le recenti attività di testing del Manuale EntreComp into Action (Joint Research Centre, 2018) di aiuto agli insegnanti per sviluppare nei giovani l'imprenditorialità, coordinate da Valeria Luppi dell'Università di Bologna presso un migliaio di giovani tra i 18 e i 29 anni; nonché il lavoro di ricerca, documentazione e formazione svolto dall'Associazione Italiana dei Docenti e dei Dirigenti scolastici (ADI);

⁵ Si tratta di un importante Centro di ricerca dislocato in diversi Paesi dell'Unione, tra cui l'Italia.

⁶ Per una conoscenza completa dell'intero quadro concettuale qui richiamato solo parzialmente si rinvia a Bacigalupo (2018) e a Joint Research Centre (2018) di cui sopra.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. & Serreri P. (2009). Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica. Roma: Monolite Editrice.
- Bacigalupo M. (2018). EntreComp: un aiuto agli insegnanti per sviluppare nei giovani l'imprenditorialità. Disponibile in <http://download.adiscuola.it/download/entrecomp-un-aiuto-agli-insegnanti-per-sviluppare-nei-giovani-limprenditorialita-di-m-bacigalupo-ed-e-mccallum/> (07/2018).
- Battistelli A. (2003). La personalità proattiva e il senso di iniziativa sono caratteristiche imprenditoriali?. *Risorsa uomo*, 3-4, 317-324.
- Battistelli A. (2001). I giovani e la scelta imprenditoriale. Milano: Angeli Guerini e Associati.
- Battistelli A. & Odoardi C. (1995). Imprenditorialità. Una ricerca psicosociale. Milano: FrancoAngeli.
- Boutinet J.P. (1996). *Anthropologie du projet*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Caggiano V. (2012). Educazione imprenditoriale. Aspetti psicologici dell'imprendere. Roma: Anicia.
- Clavier D. (2002). Quelle pratique pour le bilan de compétences?. *Carriérologie*, 8(3-4). Disponibile in: https://www.carrierologie.uqam.ca/wp-content/uploads/2015/11/volume08_3-4-07_clavier.pdf (7/2018).
- Joint Research Centre (2018). EntreComp into Action. Get Inspired make it Happen. Disponibile in: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-action-get-inspired-make-it-happen-user-guide-european-entrepreneurship-competence> (07/2018).
- Joras M. (1995). *Le bilan de compétences*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lévy-Leboyer C. (1993). *Le bilan de compétences*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Selvatici A. & D'angelo M.G. (a cura di) (1999). Il Bilancio di competenze. Milano: FrancoAngeli.
- Weber M. (1961). *Economia e società*. Torino: Einaudi.
- Weick K. E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zannad H. & Alves S. (2012). Du Bilan de compétences au projet professionnel: linéarités et detours. *Education Permanente*, 192, 107-116.



Scuola in carcere e formazione all'intraprendenza: uno spazio per pensarsi "altrimenti"

Alessandra Augelli, Pietro Cavagna,
Luca Leccese, Ilaria Oltolini^{1,2}

Keywords

Formazione, Carcere; Laboratorio, Intraprendenza.

Abstract

Partendo dalla riflessione sull'esperienza dei percorsi formativi del CPIA5 offerti all'interno della casa circondariale di San Vittore - Di Cataldo, si vuole evidenziare la centralità della scelta laboratoriale per promuovere consapevolezza, empowerment, senso di iniziativa. Elaborato su livelli differenti (consapevolezza, orientamento, professionalizzazione), l'approccio laboratoriale aiuta il soggetto fragile ad intrecciare e armonizzare diverse dimensioni del sé (corpo, cognizione, emozione) e per farne scaturire un legame rinnovato con l'esperienza: grazie ad interconnessioni originali la persona detenuta può estendere il suo orizzonte di possibilità e intraprendere nuove direzioni.

1. Premessa

La parola intraprendenza (dal latino 'prendere fra') significa scegliere una cosa, tra due o più, e farla divenire propria; in questo senso, infatti, il significato allude a un 'prendere fra le mani' e, quindi, a un prendere con coraggio, fiducia, risolutezza. In un contesto di istruzione e formazione professionale carceraria questo termine è quanto mai cruciale e paradigmatico: in un luogo chiuso, dove sembra terminare la possibilità di scelta, si promuovono percorsi formativi aperti, dove la persona possa essere messa in grado di rivedere la propria storia, di dilatare il campo esperienziale (Bertolini & Caronia, 1993), facendo scorgere nuove prospettive e scegliendo la strada, realmente, più consona a sé. I percorsi di istruzione di base e i percorsi professionalizzanti in carcere hanno proprio questo obiettivo: partire da una lettura delle risorse e dei bisogni per orientare concretamente la propria azione futura, esercitando possibilità di scelta e di espressione operosa. Non è reale intraprendenza quella che parte da un appiattimento su un'unica dimensione o quella che forza dinamismi esistenti: prendere l'iniziativa e mettersi in movimento in modo creativo richiede la capacità di esplorare nuove possibilità e interconnettere diverse esperienze di vita tra di loro.

2. Radicarsi nell'esperienza: il senso della proposta formativa carceraria

Nei contesti altamente complessi, dove interagiscono e influiscono diverse componenti, i rischi di semplificazione da un lato, o di complicazione dall'altro sono molto alti: entrambi questi dinamismi accentuano letture univoche e modi di spiegare la realtà che creano divisioni e contrapposizioni, spesso artificiali. L'istituzione carceraria accoglie percorsi complessi e si fa carico quotidianamente di paradossi, contraddizioni e ambivalenze proprie di ogni società. L'azione formativa all'interno delle carceri svolta dai CPIA intende assumere la funzione sinergica delle diverse azioni, nonché quella propositiva e di supporto. La scuola in carcere si fa motore propulsivo della formazione e tessitrice di sinergie interne ed esterne (Lizzola, Brena & Ghidini, 2017): il CPIA, in particolare, diviene un luogo privilegiato di raccordo delle attività formative e di rafforzamento dell'intenzionalità pedagogica attorno alle attività proposte in carcere (Maurizio, 2017). Le intuizioni e gli snodi del recente Protocollo d'Intesa tra il Ministero dell'Istruzione e del Ministero della Giustizia vanno proprio in questa direzione e fanno perno su due orientamenti da valorizzare negli operatori e negli insegnanti: la capacità introspettiva e la lungimiranza, il saper vedere dentro e il saper vedere oltre, in un equilibrio delicato di assunzione e presa d'atto di una realtà e di costruzione della progettualità.



I dati del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria relativi ai percorsi di istruzione e formazione (anno 2016-2017) attestano che sul totale della popolazione detenuta più di un terzo è iscritto regolarmente a percorsi di istruzione, tra il primo e il secondo livello, senza considerare diverse altre attività formative – soprattutto professionalizzanti, svolte da Enti formativi territoriali in rete con i CPIA. Si evince dalle tabelle che la percentuale del successo scolastico cresce con il livello di istruzione, passando dal 35% in media nel primo livello al 57% nel secondo. Questo è dovuto in parte alla motivazione crescente, anche in vista di titoli di studio maggiormente spendibili nel mondo del lavoro, ma anche nel concreto ampliamento dell'offerta formativa che si rende possibile quando vi è maggiore padronanza della lingua italiana. In generale, occorre lavorare sul contrasto alla frammentarietà dei percorsi e all'assunzione di un'ottica progettuale globale, in cui le proposte formative scolastiche siano sempre più avvalorate nel percorso trattamentale.

Lo studente detenuto, infatti, attraverso un uso appropriato della lingua e delle conoscenze, accede ad aree di sé e della realtà dapprima ignote o tenute in ombra e sperimenta, inoltre, altri modi di fare e di vivere la gestualità, il corpo, la relazione con gli oggetti, gli spazi, gli altri: ha così modo di “liberare” altri canali comunicativi e ad accedere a dimensioni di senso originali.

L'esperienza scolastica – centrata, come vedremo, sull'approccio laboratoriale – è, dunque, una risposta complessa ad un contesto complesso: attiva più sensi e dimensioni differenti della persona e si articola su diversi livelli che si intrecciano tra loro.

3. Struttura portante: il successo formativo e l'opzione laboratoriale

La permanenza in carcere sembra rendere il detenuto passivo e adesivo all'istituzione, con eccessivi bisogni di accompagnamento e parziale rinuncia all'autonomia. A partire da una visione multidimensionale e multifattoriale dello sviluppo, i laboratori in un contesto carcerario hanno come obiettivo la riattivazione del potenziale umano in tutti i suoi aspetti: cognitivi ed emotivo-motivazionali. Chi sta tentando la strada avventurosa del reinserimento sociale necessita di rimettere in piedi un'immagine di sé positiva ed autonoma. Il paradigma della didattica laboratoriale si estrinseca in un efficace tentativo di abbandonare la logica della riproduzione del sapere per far spazio alla ricostruzione, alla riscoperta e alla reinvenzione delle conoscenze, in modo da generare abilità e competenze.

L'attore principale dei laboratori è l'adulto detenuto, protagonista attivo e consapevole, che chiede e cerca risposte di senso ai suoi bisogni: oltre che soggetto, promotore attivo e responsabile, egli è anche oggetto. Saper gestire le informazioni in ingresso, acquisire, organizzare e riformulare efficacemente dati e conoscenze provenienti da fonti diverse in tempi rapidi è una delle soft skills più richieste nei contesti lavorativi. L'intraprendenza e lo spirito di iniziativa possono migliorare attraverso l'uso del pensiero laterale, quel modo di pensare che cerca nuove prospettive e punti di vista alternativi da cui esaminare il problema, angoli visuali innovativi che consentono di rompere gli schemi percettivi abituali. Le proposte vengono sempre somministrate a piccoli gruppi di lavoro, al fine di migliorare il team work e la comunicazione efficace, nonché la promozione di uno stile assertivo. Per la persona detenuta la consapevolezza risultante da un percorso metacognitivo con un focus sul personale stile di apprendimento può essere vissuta come un importante momento per chiarire il perché di alcune difficoltà scolastiche pregresse, innalzando la sua autostima e superando la frequente convinzione di essere poco intelligente e dunque adatto unicamente a mansioni di scarso valore sociale. L'adozione di una metodologia laboratoriale che punta al potenziamento dei processi formativi in un'ottica di prevenzione e contenimento di un eventuale deterioramento o dell'analfabetismo di ritorno rientra in un percorso rieducativo inclusivo virtuoso, che valorizza il capitale umano del soggetto deviante (Cardinali & Craia, 2016) guidandolo a comprendere le sue capacità di fare, di essere, di autodeterminarsi.



3. Estensione di possibilità: la proposta formativa della C.C. San Vittore – Di Cataldo

La proposta formativa del CPIA5 nel carcere di San Vittore si compone di due grandi aree di intervento: i corsi istituzionali e quelli di ampliamento. Le attività istituzionali prevedono i corsi di alfabetizzazione: quadrimestrali (due lezioni settimanali di tre ore ciascuna) e intensivi (quattro lezioni settimanali di tre ore ciascuna); nonché quelli di Primo Livello (cfr. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, Gazzetta Ufficiale n. 130 dell'8 giugno 2015, supplemento ordinario n. 26). L'ampliamento si attua attraverso due nuclei: i laboratori e i progetti. I laboratori attengono alle materie espressivo-artistiche e motorie e sono progettati scegliendo gli obiettivi tra le competenze conclusive dei percorsi di Primo Livello. In questo modo si permette la frequenza ai detenuti che sosterranno l'esame di Primo Livello e a quelli che non sosterranno l'esame ma che potranno ottenere un certificato di competenze e intraprendere un percorso funzionale al trattamento. Tutte le attività scolastiche sono strutturate con approccio laboratoriale, che è funzionale alla scuola in carcere. L'attività laboratoriale, come si è detto, rende operativo il soggetto nella costruzione di prodotti concreti e nella formulazione di concetti astratti, lo pone al centro dell'attività di apprendimento, dà la possibilità a chi apprende di misurarsi con le proprie capacità e di essere stimolato alla co-progettazione del percorso. È difficile reinventare un nuovo sé anche quando se ne aveva la capacità, poiché "in carcere si reimpara la paura del buio" (Torchio, 2015). La via migliore per apprendere passa attraverso la messa in gioco del corpo dei detenuti: il cervello struttura un pensiero logico sul percorso e attiva le relative valutazioni in itinere e il corpo agisce coerentemente al progetto e si attiva per realizzarlo. L'attività laboratoriale è come un balletto, un andirivieni tra azione e riflessione. Il corpo agisce e il cervello elabora una riflessione sull'azione in gioco. È un rimando continuo e ciclico il cui oggetto è fondamentalmente se stessi. Alla fine del percorso l'approccio laboratoriale ha senso solo se ci si conosce un po' di più, se si scopre una potenzialità di sé mai conosciuta o dimenticata. In ultima analisi l'approccio laboratoriale ha come oggetto la consapevolezza di ciò che si è, dei propri limiti e di ciò che si potrebbe essere agendo per il superamento dei limiti stessi. Una seconda funzione riguarda l'aspetto più strettamente didattico. L'approccio laboratoriale è lo strumento privilegiato per lo sviluppo delle competenze (Castoldi, 2011), poiché si compone di proposte operative (attività, alle quali si intrecciano le lezioni di tipo tradizionale che agiscono da collante); favorisce la cooperazione tra studenti; ha come obiettivo il raggiungimento di un prodotto, pratico o concettuale e favorisce l'incedere dialogico delle lezioni e la riflessione sul proprio agire, sviluppando spirito critico rispetto agli oggetti e ai modi dell'apprendimento. In ultimo, nella scuola in carcere si vive spesso la necessità di scindere le lezioni in monadi che durino il tempo di un incontro o due, poiché la presenza dei detenuti è sempre fluttuante. L'approccio laboratoriale dà la possibilità di creare percorsi complessi, scorporati in nuclei brevi e completi in se stessi, composti da un certo numero di attività, che sono in connessione tra loro nel comporre il quadro complessivo del percorso.

4. Dalle radici ai rami: uno sguardo complessivo

Tutta la struttura di ampliamento dell'offerta formativa si muove nell'ottica di dare la possibilità allo studente di scegliere quale percorso intraprendere e quali livelli esplorare. Fa leva sulla volontà di mettersi in cammino e di procedere all'autodeterminazione, sperimentando concretamente altre strade. La progettualità formativa del CPIA5 di Milano all'interno degli Istituti penitenziali segue una logica piramidale, articolata su tre livelli, fortemente intrecciati tra di loro (Figura 1).





Figura 1 – Progettualità formativa del CPIA5 Milano (Elaborazione propria).

Il livello di base riguarda i laboratori di consapevolezza che stimolino la riflessione e l'empatia e che diano allo studente la possibilità di comunicare ed esprimersi attraverso attività come: giochi di ruolo, scrittura creativa, lettura espressiva, teatro, ecc. Questa dimensione risulta imprescindibile e sempre presente, anche nei livelli superiori, lì dove apparentemente risulta ovvia o nascosta.

I laboratori di orientamento pre-professionale sono al livello intermedio, in essi lo studente inizia a sperimentare un'attività lavorativa e ad incontrare esperti del mondo del lavoro; può fare esperienze di studio che lo orientino a scelte su percorsi di approfondimento, ovvero maturare delle scelte professionali per il futuro reinserimento. Si tratta, in questo caso, di corsi brevi di tipo professionale o artigianale e proposte seminariali intensive nelle quali si può intravedere la possibilità di un approfondimento futuro.

Il terzo livello è rappresentato dai laboratori professionalizzanti, fatti con agenzie di formazione presenti nel territorio che affianchino i percorsi scolastici di secondo livello. I laboratori, in questa dimensione organizzativa, divengono il luogo di incontro dei soggetti della rete di apprendimento permanente e struttura di accompagnamento del detenuto nel processo di reinserimento sociale.

Il CPIA5 si sta muovendo in questa direzione sperimentando, in stretta connessione con la rete, diversi laboratori che vanno dall'area espressiva (lettura multilingue, decorazione, ecc.) a quella orientativa (palestra della mente, costruzione di manufatti, ecc.) all'area professionalizzante (barman, ciclofficina, ecc.). Nell'IPM Beccaria da molti anni si lavora in équipe formativa in tal senso e si sperimentano i laboratori di prossimità, ovvero in stretta collaborazione con l'area penale esterna e in forte connessione con il territorio circostante. Due sono i principi guida nella proposta scolastica di tipo laboratoriale: il coinvolgimento dei detenuti anche in fase di progettazione e la personalizzazione degli interventi formativi, con grande flessibilità e capacità di cogliere i bisogni emergenti. Se il detenuto fa un percorso formativo intrecciando questi livelli può costituirsi un profilo dove accanto alle soft skills (revisione di sé, comunicazione, espressione, resilienza, ecc...) si sviluppano delle hard skills, riprendendo in mano sogni e desideri e trasformandoli in progettualità concreta e spendibile.

5. Conclusioni

“Se l'occhio non si esercita, non vede; se la pelle non tocca, non sa; se l'uomo non immagina, si spegne” scrive Danilo Dolci (1970). L'intraprendenza si basa sull'immaginazione di un altro sé possibile. La formazione in carcere è finalizzata in tal senso. La delicatezza di questa opera sta nella capacità di accogliere, rielaborare e sostenere quanto emerge: le figure formative – insegnanti, educatori ed esperti nelle aree professionali – sono chiamate a svolgere un solido lavoro di équipe perché gli stimoli che scaturiscono da esperienze di questo tipo non si perdano e non restino frammenti di mosaici mai composti.



Note

¹ Alessandra Augelli, docente a contratto, Dipartimento di Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Docente CPIA5 Milano. Email: alessandra.augelli@unicatt.it. Pietro Cavagna, dirigente Scolastico CPIA5 Milano. Email: MIMMOCG003@istruzione.it. Luca Leccese, docente di Primo Livello, C. C. San Vittore. Email: lucaleccese79@gmail.com. Ilaria Oltolini, docente alfabetizzatrice C. C. San Vittore. Email: ilariaelena.oltolini@yahoo.it

² Alessandra Augelli è autrice di Introduzione, paragrafo 1 e Conclusioni; Pietro Cavagna è autore del paragrafo 4; Luca Leccese è autore del paragrafo 3; Ilaria Oltolini è autrice del paragrafo 2.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini P. & Caronia L. (1993). Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee di intervento. Firenze: La Nuova Italia.
- Buffa P. (2000). Dalla scuola in carcere al carcere-scuola. Animazione sociale, 139, 62-68.
- Cardinali C. & Craia R. (2016). Istruzione e ri-educazione: quale ruolo per la scuola in carcere?. Formazione e insegnamento, 1, 158-169.
- Castoldi M. (2011). Progettare per competenze. Percorsi e strumenti. Roma: Carocci.
- Dolci D. (1970). Il limone lunare. Bari: La Terza.
- Freire P. (1973). L'educazione come pratica della libertà. Milano: Mondadori.
- Lizzola I., Brena S. & Ghidini A. (2017). La scuola prigioniera. L'esperienza scolastica in carcere. Milano: FrancoAngeli.
- Maurizio A. (2017). L'istruzione formale in carcere. EPAL Journal, 2, 5-9. Disponibile in: http://www.erasmus-plus.it/wp-content/uploads/2017/07/Epale_Journal_IT2-ISSN_2532-7801.pdf (07/2018).
- Torchio M. (2015). Cattivi. Torino: Einaudi.

Sviluppare entrepreneurship attraverso il Design Thinking: una frontiera per l'educazione in età adulta

Carlo Terzaroli

Keywords

Entrepreneurship, Design Thinking, Entrepreneurship Education

Abstract

Il saggio ruota intorno al costrutto di entrepreneurship (Moberg et al., 2014) come categoria-chiave per la generazione di valore a livello economico, culturale e sociale. Attraverso una ricognizione terminologica, volta a fare ordine tra la vasta galassia di definizioni (Erkkilä, 2000; QAA, 2012), si approfondirà la dimensione di entrepreneurship education (Lackéus, 2015) nei suoi legami con il processo formativo a livello universitario. In questo quadro, il metodo del Design Thinking (Dunne & Martin, 2006) si inserisce come approccio diffuso in ambito internazionale per la costruzione di programmi mirati all'entrepreneurship. Se oggi molte esperienze seguono una collocazione perlopiù extra-curriculare, le prospettive future si dirigono verso un'impostazione embedded capace di rendere i docenti il nucleo centrale per lo sviluppo di competenze (Commissione Europea, 2014; Lackéus, 2015).

1. Il costrutto di entrepreneurship

Il tema dell'educazione all'imprenditorialità è da tempo fortemente dibattuto in ambito educativo. Alcune posizioni si pongono in forte critica verso un presunto spostamento eccessivamente economicistico dell'educazione, inteso soprattutto come frutto di una posizione di interesse di determinati gruppi (Sin & Neave, 2016). Ma che cosa si intende con la categoria di entrepreneurship?

Entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural, or social (Moberg, Baslund, Fosse, Hoffman & Junge, 2014, p. 14).

La definizione, elaborata dalla Danish Foundation for Entrepreneurship, colloca il concetto di valore in un'ottica nuova per gli studi sull'educazione in età adulta. Moberg et al. (2014) sostengono infatti come il risultato dell'azione sulle opportunità e sulle idee non sia volto soltanto alla generazione di profitto, ma anche ad un miglioramento delle condizioni sociali e culturali del contesto. Sviluppare strumenti per creare valore, allora, vuol dire formare persone, cittadini e lavoratori capaci di innovare i propri ambienti, dando un contributo fattivo e rispondendo ai bisogni emergenti.

Su questa scia, altri approcci e movimenti, in ampie parti collegati anche con percorsi di entrepreneurial education, si sono sviluppati negli ultimi decenni. I fondamenti fanno ovviamente riferimento alla pedagogia di John Dewey (Dewey 1951, 1963, 2014), poi ripresa da approcci come l'experiential learning di Kolb (Kolb 1984), il situated learning di Lave e Wenger (Lave & Wenger 1991) fino agli ultimi sviluppi del service learning (Jacoby, 2015).

Le molteplici strade attraverso cui si può giungere ad occuparsi di tale dimensione hanno generato una vasta gamma di definizioni. I due più frequenti fanno riferimento alla Quality Assurance Agency for Higher Education del Regno Unito che distingue tra:

- Enterprise education, definito come il processo di acquisizione di capacità di idea generation;



- Entrepreneurship education, cioè quei percorsi volti a fornire conoscenze, competenze e attitudini necessarie ad applicare tali capacità nel contesto reale di creazione di un nuovo business (QAA, 2012, p. 2).

Di diversa origine, invece, è il termine utilizzato negli Stati Uniti, in cui si parla esclusivamente di entrepreneurship education (Erkkilä, 2000). Altri ricercatori hanno utilizzato il concetto di enterprise and entrepreneurship education che comprende entrambi i punti di vista ma può, forse, divenire di difficile utilizzo pratico. In questa discussione Erkkilä ha proposto di unificare i termini in Entrepreneurial Education (Erkkilä, 2000) che li contiene entrambi. Nel nord Europa, invece, si è più parlato di entrepreneurial learning, affermando la dimensione dell'apprendimento e dello sviluppo all'interno del processo formativo (Lackéus, 2015). Consapevoli di questa vasta letteratura, certamente ancora non univoca a livello terminologico, in questa sede si è scelto di utilizzare l'accezione statunitense poiché, data la sua accezione inclusiva, maggiormente capace di mantenere la complessità dell'ambito. Infatti, vista la diffusione molto recente del tema in ambito pedagogico-educativo italiano (Piazza, 2015; Morselli, 2016; Costa & Strano 2018) si è optato per convogliare verso una interpretazione aperta sia all'ampio settore della creazione di start-up sia a quello in evoluzione dei servizi per l'employability e l'intraprendenza (Yorke, 2006; Moreland, 2006; Boffo, 2018; Boffo & Fedeli, 2018).

2. Teaching 'about', teaching 'for', teaching 'through' entrepreneurship

Ciò che invece merita una illustrazione specifica è l'aspetto del teaching, elemento attraverso il quale si sostanziano le forme reali di implementazione di progetti e programmi. Martin Lackéus, a questo proposito, individua tre approcci:

- teaching about,
- teaching for,
- teaching through (Lackéus, 2015, p. 10).

Come ben chiarifica l'autore:

- Teaching 'about' entrepreneurship means a content-laden and theoretical approach aiming to give a general understanding of the phenomenon. It is the most common approach in higher education institutions (Mwasalwiba, 2010).
- Teaching 'for' entrepreneurship means an occupationally oriented approach aiming at giving budding entrepreneurs the requisite knowledge and skills.
- Teaching 'through' means a process based and often experiential approach where students go through an actual entrepreneurial learning process (Kyrö, 2005). This approach often leans on the wider definition of entrepreneurship, and can be integrated into other subjects in general education, connecting entrepreneurial characteristics, processes and experiences to the core subject (Lackéus, 2015, p. 10).

Quello che appare interessante nel terzo livello didattico riguarda la visione espansa del concetto di entrepreneurship, che va oltre le conoscenze ('about') o conoscenze e competenze ('for'). L'ultimo piano, infatti, si sostanzia in un «embedded approach of teaching "through" entrepreneurship [that] can be relevant to all students and on all levels of education» (Lackéus, 2015, p. 10). Prendere in considerazione l'opportunità di costruire un approccio embedded (Federighi, 2009; Boffo, 2018) può avere potenziali ricadute nella diffusione di un approccio all'imprenditorialità per ogni ambito e livello di studio. È una visione processuale, in cui l'educazione all'imprenditorialità non è esclusivamente finalizzata alla venture creation, ma si apre a tutti gli ambiti del lavoro, della cittadinanza, della società, della vita intera.

Su questa direttrice si innesta il lavoro di Martin Lackéus che ha elaborato un modello unificato e progressivo per incorporare i molteplici task in un impianto strutturato, su più fasi, con diversi obiettivi.



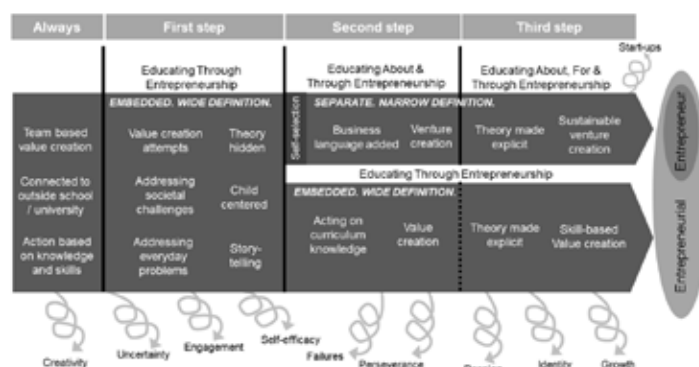


Figura 2 - Un modello progressivo unificato per lo sviluppo di entrepreneurship (Lackéus 2015: 25).

Un ulteriore modello è stato elaborato negli ultimi anni dal lavoro della Commissione Europea, sfociato nel progetto EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework (Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van den Brande, 2016; McCallum, Wiecht, McMullan & Price, 2018). In cosa consiste?

EntreComp is a comprehensive, flexible and multi-purpose reference framework designed to help you understand what is meant by entrepreneurship as a key competence for lifelong learning and to be able to use this in your work. It is intended to support and inspire actions to improve the entrepreneurial capacity of European citizens and organisations, and was launched in 2016 as part of the New Skills Agenda for Europe (McCallum, Wiecht, McMullan & Price 2018, p. 13).

L'idea, dunque, è quella di creare un framework europeo condiviso, in cui tutti gli attori coinvolti in percorsi di entrepreneurship possano riconoscersi attraverso un linguaggio comune. Si puntualizza, in tal senso, come l'acquisizione di un atteggiamento imprenditivo non sia da riferirsi soltanto alla dimensione della generazione di impresa, ma a tutti una serie di ambiti che includono la società civile, le aziende, l'educazione, il lavoro giovanile, le comunità, le start-up e gli stessi percorsi individuali dei soggetti (McCallum, Wiecht, McMullan & Price, 2018, p. 13).



Figura 3 - Le tre aree del EntreComp Entrepreneurship Competence Framework (McCallum, Wiecht, McMullan & Price, 2018, p. 13).

Ad un primo livello, più generale, sono identificate tre aree principali:

- *Ideas & Opportunities;*
- *Resources;*
- *Into Action.*

I quindici petali che vanno poi a dettagliare tali aree costituiscono le competenze attraverso cui si sostanzia il concetto di entrepreneurship e sono qui riportati nel dettaglio:



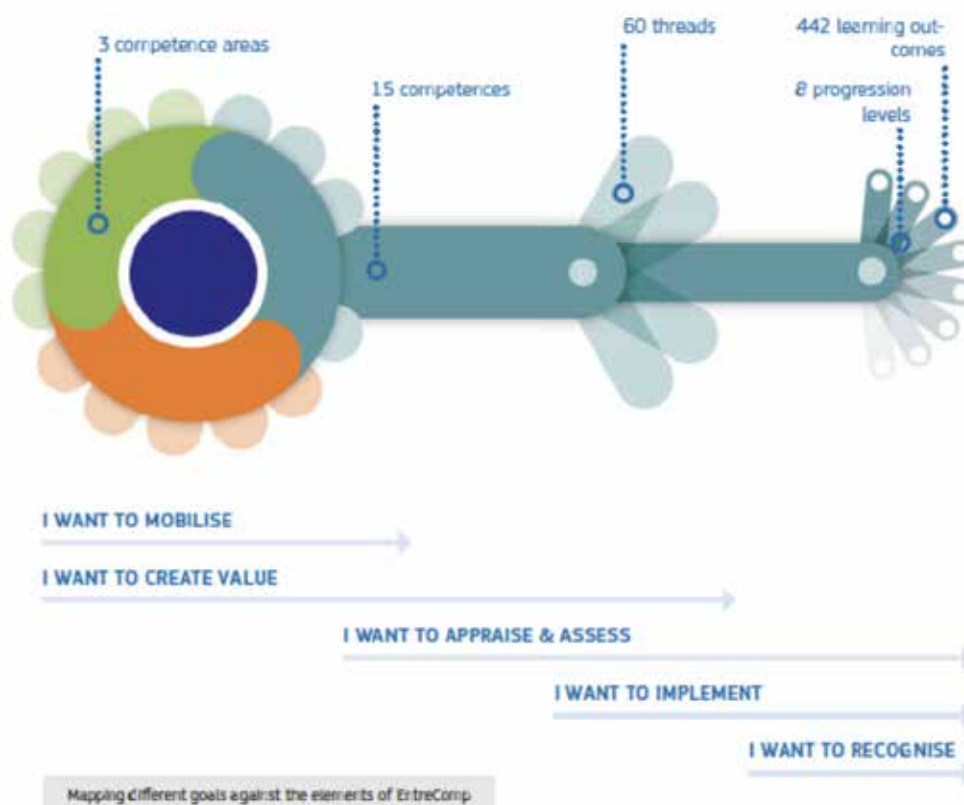


Figura 4 - Descrizione complessiva del EntreComp framework (McCallum, Wiecht, McMullan & Price, 2018, p. 21).

Il modello può essere poi ulteriormente espanso, andando ad individuare, per ciascuna competenza, i comportamenti specifici che possono identificare e ricondurre all'effettivo possesso della capacità di agire la skill. Per esempio, gli item che compongono la creatività fanno riferimento all'essere aperti e curiosi, allo sviluppare idee, al definire i problemi, al progettare valore e all'essere innovativi. Ancora più in profondità, ognuno di questi è associato a dei learning outcomes attraverso otto livelli progressivi, da quello base, passando per intermedio, avanzato ed esperto. Come sottolineano McCallum et al. «this sense of progression is important when considering the development of a learner over time, the different starting points of learners or exploring to create a coherent entrepreneurship education pathway» (McCallum, Wiecht, McMullan & Price 2018, p. 18). Uno sguardo generale al framework permette allora di monitorare come sia possibile andare progressivamente in profondità nella definizione degli elementi che compongono l'entrepreneurship.

3. Il Design Thinking come metodo per l'entrepreneurship education

Il Design Thinking nasce originariamente in ambito industriale. Il termine "design", infatti, può a primo impatto significare molte cose: creare artefatti, progettare nuovi elementi industriali; può tuttavia riguardare attività di problem-solving o rappresentare un modo di pensare, riflettere e creare significato. Esso infatti si diffonde in contesti manageriali al fine di elaborare soluzioni creative in connessione con i bisogni di utenti e clienti (Buchanan, 1992; Dunne & Martin 2006; Liedtka & Ogilvie, 2014).

Esistono molteplici definizioni e descrizioni di cosa rappresenti oggi il metodo del Design Thinking. Tra queste riportiamo la definizione di David Kelley del Institute of Design della Stanford University:

"it's a method for how to come up with ideas. These are not just ideas, but breakthrough ideas that are new to the world, especially with respect to complex projects, complex problems. That's when you



really need multidisciplinary teams ... and you really need to build prototypes and try them out with users". (Camacho, 2016)

Alcuni ricercatori, all'interno del progetto europeo D-Think, puntualizzano con attenzione la forte correlazione tra entrepreneurship e Design Thinking (Nielsen & Stovang, 2015):

Lo spirito e la mentalità imprenditoriale sono sempre più importanti nella vita lavorativa. Aiutano a raggiungere gli obiettivi e a sperimentare nuove cose. Tra il Design Thinking e l'imprenditorialità ci sono molte somiglianze. Oltre alla creatività e all'innovazione, ci sono anche altri punti in comune tra il Design Thinking e lo spirito d'impresa, ovvero:

- il focus sulla risoluzione creativa dei problemi;
- la ricerca di idee nuove e il riconoscimento delle opportunità dell'ambiente;
- il focus su come affrontare l'incertezza.

In qualche modo gli imprenditori, anche se non ne sono consapevoli, quando si muovono attraverso un processo creativo di problem solving, o quando cercano nuove opportunità e sfide applicano il Design Thinking. Approfondendo le dinamiche e la potenza del Design Thinking, come processo, e dei suoi strumenti, gli imprenditori possono migliorare nel partecipare e agevolare i processi di innovazione (Tschimmel, Loyens, Soares & Oraviita 2015, p. 15).

Il concetto, modellizzato dall'Università di Stanford e poi ripreso da numerosi attori in tutto il mondo, è rappresentato dalla seguente figura:

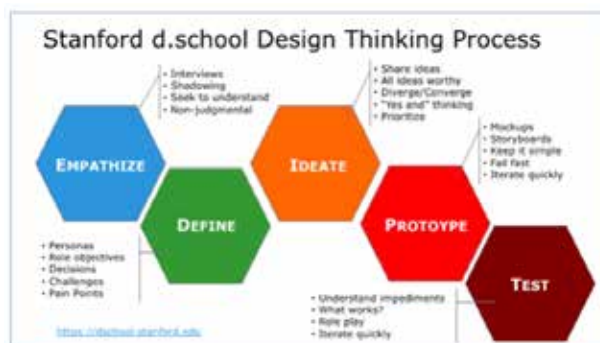


Figura 5 - Modello di Design Thinking elaborato dalla d.school di Stanford (<https://dschool.stanford.edu>)

Questa articolazione consta di cinque fasi così definite (Nielsen, Stovang 2015):

- *Empathize*, si concentra sulla comprensione dei bisogni delle persone coinvolte, osservando attivamente e interagendo con il contesto in modo attivo immedesimandosi con le esperienze dei soggetti;
- *Define*, riguarda l'assunzione di un punto di vista a partire dai risultati empirici emersi, così da poter avere un problema chiaro davanti che rappresenta la sfida da risolvere;
- *Ideate*, intende esplorare una vasta gamma di soluzioni innovative, attraverso tool mirati, per andare a conovigliare poi su una idea cardine;
- *Prototype*, vuole trasformare le idee in forma concreta, dando sostanza alla caratterizzazione del prodotto/servizio in modo sempre più specifico così da permettere anche agli utenti di interagire con essi per una migliore empatia;
- *Test*, costituisce quella fase in cui si cerca il feedback degli utilizzatori per migliorare prototipo e soluzione individuata e, in seconda istanza, per far emergere nuovi bisogni cui trovar risposta.



Il tema che tuttavia rimane aperto, sullo sfondo di tutti i metodi e i progetti, interessa l'efficacia e l'impatto di questi programmi sulle competenze e sulla creazione di nuovi progetti di business (Fayolle, Gailly & Lassas-Clerc, 2006). Non ci stiamo soltanto chiedendo se il campo dell'entrepreneurship stia divenendo più vasto, ma se ci siano dei segnali di crescita e avanzamento anche rispetto alle sfide di impatto che esso richiama. Se l'ultimo decennio sta registrando una progressiva definizione del dibattito, come abbiamo constatato anche sulla dimensione terminologica (QAA, 2012), la comunità scientifica deve ancora percorrere molta strada sul lato della ricerca (Fayolle, 2007; Gibb, 2007; Fayolle & Gailly, 2008; Dal, Elo, Leffler, Svedberg & Westerberg, 2016). Ciononostante, occorre ancora scavare molto in merito ai fattori antecedenti il successo (o il fallimento) o agli elementi predittivi (Bruyat & Julien, 2000).

4. Conclusioni

Il contributo che l'entrepreneurship education può offrire per il futuro dell'educazione in età adulta riguarda non solo la costruzione di programmi e percorsi, ma l'assunzione di un nuovo paradigma formativo. Come sostiene il documento della Commissione Europea Entrepreneurship Education: A Guide for Educators (2014): "teachers cannot teach how to be entrepreneurial without themselves being entrepreneurial" (Commissione Europea, 2014, p. 10). Il punto di vista è dunque ribaltato. Non si tratta qui di definire meramente un nuovo metodo, o una modalità innovativa di concepire la didattica. L'entrepreneurship education chiama in causa le radici ultime della formazione, il suo senso di categoria a servizio della trasformazione sociale del mondo. Occuparsi di innovazione oggi, in un contesto in così rapida mutazione (Ito & Howe, 2017), significa preparare il futuro della comunità umana, attraverso strumenti, modelli e progetti, in grado di rispondere rapidamente ed efficacemente alle sfide della storia. Ed è qui che l'educazione guarda al domani, in una nuova collocazione al centro dei cambiamenti del mondo del lavoro e della società intera.



Note

¹ Carlo Terzaroli, assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze. Email: carlo.terzaroli@unifi.it

² Per service learning si intende “a form of experiential Education in which the students engage in activities that address human and community needs together with structured opportunities for reflection designed to achieve desired outcomes. Service Learning is the permanent landscape of the Higher Education” (Jacoby, 2015).

³ David Kelley è il fondatore di IDEO, agenzia di design e innovazione che opera a livello globale. Ha fondato anche l’Hasso Plattner Institute of Design della Stanford University, conosciuto anche come d.school. I suoi principali contributi si sono focalizzati sulla metodologia del human-centered design e sul design thinking.

Riferimenti bibliografici

- Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y. & Van den Brande G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea.
- Boffo V. (a cura di) (2018). *Giovani Adulti tra Transizioni e Alta Formazione. Dal Job Placement ai Career Service*. Pisa: Pacini.
- Boffo V. & Fedeli M. (a cura di) (2018). *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Bruyat C. & Julien P.A. (2000). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 165-180.
- Buchanan R. (1992). Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues*, 8(2), 5-21.
- Camacho M. (2016). In Conversation. David Kelley: From Design to Design Thinking at Stanford and IDEO. *The Journal of Design, Economics and Innovation*, 2, 88-101.
- Commissione Europea (2014). *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea.
- Costa M. & Strano A. (2018). Boosting entrepreneurship capability in work transitions. In V. Boffo & M. Fedeli (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 389-398). Firenze: Firenze University Press.
- Dal M., Elo J., Leffler E., Svedberg G. & Westerberg M. (2016). Research on pedagogical entrepreneurship: A literature review based on studies from Finland, Iceland and Sweden. *Education Inquiry*, 7(2), 159-182.
- Dewey J. (1951). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1963). *Le fonti di una scienza dell’educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dunne D. & Martin R. (2006). Design Thinking and how it will change management education: an interview and discussion. *Academy of Management Learning & Education*, 5(4), 512-523.
- Erkkilä K. (2000) *Entrepreneurial Education. Mapping the debates in the United States, the United Kingdom and Finland*. New York-Londra: Garland Publishing.
- Fayolle A. (2007a). *Handbook of Research in Entrepreneurship Education – Volume 1*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Fayolle A. & Gailly B. (2008) From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569-593.
- Fayolle A., Gailly B. & Lassas-Clerc N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30(9), 701-720.
- Federighi P. (2009). L’educazione incorporata nel lavoro. *Studi sulla formazione*, (I-II), pp. 133-151.
- Gibb A. (2007). Creating the entrepreneurial university: do we need a wholly different model of entrepreneurship?. In A. Fayolle A. (a cura di), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education. A General Per-*



spective (vol. 1) (pp. 67-103). Cheltenham: Edward Elgar.

- Ito J. & Howe J. (2017). Al passo col futuro. Come sopravvivere all'imprevedibile accelerazione del mondo. Milano: Egea.
- Jacoby B. (2015). Service-Learning Essentials: Questions, Answers and Lessons Learned. San Francisco: Jossey-Bass.
- Liedtka J. & Ogilvie T. (2014). Designing for growth. A design thinking toolkit for managers. New York: Columbia University Press.
- Kolb D.A. (1984). Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lackéus M. (2015). Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How. Parigi: OECD.
- Lave J. & Wenger E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCallum E., Weicht R., McMullan L. & Price A. (2018). EntreComp into Action: Get Inspired, Make it Happen. A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Moberg K., Stenberg E. & Vestergaard L. (2014). Impact of entrepreneurship education in Denmark – 2012. Odense: The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise.
- Moreland N. (2006). Entrepreneurship and higher education: an employability perspective. York: The Higher Education Academy.
- Morselli D. (2016). La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria. Formazione & Insegnamento, XIV(2), 173-185.
- Nielsen S.L. & Stovang P. (2015). DesUni: university entrepreneurship education through design thinking. Education + Training, 57(8/9), 977-991.
- Piazza R. (2015). Educazione all'imprenditorialità, orientamento all'iniziativa. Entrepreneurship Education, Initiative Guidance, Pedagogia oggi, 1, 72-90.
- QAA (2012). Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers. Londra: Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Sin C. & Neave G. (2016). Employability deconstructed: perceptions of Bologna stakeholders. Studies in Higher Education, 41(8), 1447-1462.
- Tschimmel K., Loyens D., Soares J. & Oravilta T. (2017). D-Think Toolkit. Milano: Fondazione ISTUD.
- Yorke M. (2006). Employability in higher education: what it is – what it is not. York: The Higher Education Academy.
- Mulvey, E.P., Arthur, M.W. & Dickon Reppucci, N. (1993). The Prevention and Treatment of Juvenile Delinquency: A Review of the Research, Clinical Psychology Review, 13, 133-67.
- Palomba, F. (2002). Il Sistema del processo penale minorile. Milano: Giuffrè.



La sfida della formazione permanente negli adulti e per gli adulti

Mariadaniela Sfarra¹

Keywords

Formazione permanente, Life skills, Buone prassi.

Abstract

Dal Rapporto OCSE Strategia per le competenze (2017) emerge che i lavoratori italiani possiedono un basso livello medio di competenze dato che è riferito a più di 13 milioni di adulti" (p. 12). Nel nostro Paese, in particolare, il 39% di chi ha un'età compresa tra i 25 e i 65 anni ha difficoltà sia nel campo linguistico che in quello matematico, a fronte di una media OCSE pari al 15,5%. Inoltre, nella Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione (2017) sulla situazione italiana, redatta dalla Commissione europea, emerge un significativo divario tra il dato registrato nel 2016 sulla partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente, dell'8,3%, e quello della media europea del 10,8%.

Si delineano, dunque, dei dati allarmanti per l'Italia sia in termini di scarse competenze di base sia per l'esigua adesione degli adulti ad attività formative.

I rischi, a cui questo stato delle cose può portare, riguardano diversi aspetti: la possibile esclusione sociale, l'impoverimento della vita personale, la scarsa crescita economica. Da questo quadro scaturisce il ruolo strategico della formazione rivolta agli adulti, unico strumento per elevare i livelli registrati.

1. Premessa.

Per migliorare la situazione nel campo formativo, l'attesa è che il nostro Paese si avvicini il più possibile agli obiettivi comuni previsti dalla Strategia Europa 2020, tra cui: "portare almeno il 40% delle persone di età compresa tra 30 e 34 anni a ottenere un diploma d'istruzione superiore" (Unione Europea, 2010).

La sfida consiste nella messa in campo, da parte della scuola, di processi di insegnamento-apprendimento che incentivino la frequenza, ossia "piacevoli", facendo superare agli studenti l'identificazione dello studio con la fatica. Gettare le basi per l'apprendere ad apprendere vuol dire rendere la frequenza della scuola interessante, indirizzata alla messa in pratica della coniunctio tra creatività-diversità-identità. Un percorso di istruzione per adulti che riesce in questo intento lavora realmente nel segno dell'inclusività e pone la premessa per il lifelong learning, come frutto anche dell'intraprendenza del discente che investe su di sé.

Oltre a questi, sono organizzati due progetti di mediazione comunitaria e interculturale con il duplice obiettivo di far lavorare i detenuti sulle regole di convivenza civile e di orientarli alle possibilità di reinserimento illustrando loro le opportunità fornite dai percorsi formativi, lavorativi e culturali presenti sul territorio.

Qualunque tipo di intervento è comunque preceduto da una presa in carico, cioè da un patto di servizio nel quale vengono messe a punto con il singolo detenuto le scelte, le modalità didattiche e di tutorato, i tempi di apprendimento, le verifiche, gli obiettivi e i traguardi da conseguire. Guardando ai principi dell'educazione negli adulti (Associazione delle università europee, 2008), è importante infatti che il discente sia consapevole



del percorso che sta per intraprendere, stabilisca esso stesso i suoi obiettivi di apprendimento e co-progetti il proprio percorso, quindi diventi parte attiva del servizio nel quale il formatore è piuttosto un accompagnatore che supporta il discente a monitorare e valutare il percorso individuale definito congiuntamente.

L'efficacia di un progetto così articolato, peraltro reso possibile solo grazie ad un finanziamento europeo, si potrà valutare solo tra qualche tempo e non tanto misurando l'eventuale aumento di immatricolazioni, quanto la diminuzione di recidive, l'aumento della percentuale di ex detenuti con lavoro stabile, la diminuzione di conflitti in carcere, la continuazione degli studi una volta usciti dal carcere, in generale valutando i segni di un'azione di public engagement dell'Ateneo⁴ in termini di miglioramento delle competenze di cittadinanza dei detenuti ed ex detenuti coinvolti nel progetto.

2. Lo sviluppo della creatività e la valorizzazione della diversità: possibili strumenti per incentive l'adult learning

Come hanno affermato Frabboni e Scurati (2011), l'istituzione scolastica è nell'attuale realtà complessa l'unico "sistema formale" intenzionalmente formativo e, per questo, ha il dovere di rispondere al meglio alle diversificate necessità culturali. Nello specifico, un iter formativo rivolto agli adulti ha senso solo se si differenzia dal corrispondente corso diurno, rivolto a studenti più giovani e con diverse richieste. L'adult learning presenta specifiche esigenze, di tipo lavorativo, familiare e culturale, che devono trovare la giusta congiunzione con l'offerta del sistema-scuola sia dal punto di vista organizzativo che di contenuto. Tenendo conto che nei percorsi di istruzione per adulti il monte ore annuale è parzialmente ridotto rispetto ai corsi diurni, ne consegue che anche l'impostazione culturale va focalizzata su contenuti nodali, in modo da indirizzare meglio il processo di insegnamento-apprendimento. Si rende ancora di più necessaria una scuola che punti in modo rinnovato ad un approccio didattico laboratoriale, con maggiori probabilità di realizzare la propria mission formativa. La proposta della cultura in forma esperienziale, ad esempio tramite le attività artistico-espressive, significherebbe incentivare la frequenza a scuola degli adulti che scelgono di rientrare nel circuito formativo e che hanno già vissuto un fallimento scolastico.

Per queste ragioni, perseguire lo "stare bene a scuola" nell'adult learning diventa un obiettivo prioritario, ancora meglio se ispirato dalla cultura intesa come "catalizzatore della creatività", stando a quanto si legge nel Regolamento (UE) N. 1295 del Parlamento europeo e del Consiglio che istituisce il programma Europa creativa (2014-2020) (Unione Europea, 2013). È necessario valorizzare il pensiero divergente degli studenti, stimolando la visione della cultura come forma di apertura.

La creatività dei discenti può emergere solo mettendo a frutto la diversità individuale, espressiva o culturale che sia. Aprirsi al nuovo significa interpretare il pluralismo come chiave di lettura della modernità: in tal caso, la conoscenza è il frutto di un incontro fra i membri di un gruppo eterogeneo, rafforzando il processo formativo individuale e sociale. Visto che nell'ultimo Rapporto OCSE (2017) emerge che un numero significativo di studenti non autoctoni frequenta i percorsi per adulti, va detto che la socialità si completa con la loro presenza, utile anche perché permette a tutti di conoscere meglio la propria diversità e aprire un confronto su ciò che si ha in comune e su ciò che contraddistingue (Unione Europea, 2013).

Gardner (1995) approfondisce il tema della diversità dei modi di vedere di ognuno sostenendo che essa sia rilevabile anche all'interno di uno stesso soggetto. Ecco che si delinea l'unità nella diversità. In *Identità e diversità* due concetti complementari, Cavalieri (2005) afferma: "la diversità delle culture, la diversità degli individui tra loro [...] non possono essere comprese a partire da un semplice principio di unità, da una plasticità molle modellata dalle culture a seconda delle circostanze. [...] L'impegno di ciascun soggetto è come racchiuso in un nodo profondo che tiene strettamente unita l'unità alla diversità" (p. 50).

L'educazione interculturale è la traduzione pedagogico-didattica di quanto finora espresso, la cui stessa deno-



minazione contiene in sé la possibilità dialogica ed è il giusto collante fra soggetti con spiccate diversità culturali. L'interculturalità consente la presa di coscienza di ideali differenti, in ragione delle etnie di provenienza, ed è il primo passo per il riconoscimento della dignità dell'uomo. L'utilità della differenziazione fra i popoli non solo predispone all'abbattimento delle barriere culturali, ma consente il superamento della perversa politica che tende a distinguere fra culture egemoni e subculture. Di qui, appare utile il richiamo a qualche atto legislativo che tutela il rispetto per ogni etnia, tra cui l'art. 3 della Costituzione Italiana, la Legge n. 903/1977 e il Decreto Legge n. 76/2005 per il successo formativo dei non autoctoni.

3. Un'esperienza creativa sul campo

Un progetto formativo per discenti adulti, di stampo artistico-creativo, è stato attuato presso l'ITS "Aterno-Manthonè" di Pescara, durante l'anno scolastico appena concluso. È stata un'esperienza mirata a prevenire possibili insuccessi scolastici, coniugando la creatività con la diversità individuale, attraverso la cultura. Il titolo, Il benessere della conoscenza... a teatro e al cinema, ha racchiuso in sé la finalità ultima, ossia l'incentivazione del piacere del conoscere. Un progetto nato per adesione al bando Libriamoci. Giornate di lettura nelle scuole 2018 (Sfarra, 2018), con lo spirito di rafforzare tra gli studenti l'abilità di leggere ad alta voce, come forma di condivisione. Seguendo l'indicazione della Raccomandazione europea, il progetto ha mirato a far "comprendere messaggi di genere diverso [...] e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi" (Unione Europea, 2006). Sono stati proposti stralci di testi, tra cui: Novecento, di Baricco, e 1984, di Orwell, che gli studenti hanno letto dapprima per gruppi-classe e poi in plenaria, per mettersi alla prova e interpretare con maggiore espressività i passi scelti. In particolare, il secondo testo è stato letto anche in inglese, in un'attività didattica bilingue.

Ci si è avvalsi anche della collaborazione con attori di teatro che hanno guidato gli studenti nei Laboratori di lettura interpretativa. Il percorso ha suscitato una vivace partecipazione tra le studentesse e gli studenti, autoctoni e non, forse proprio perché diverso dal 'solito fare scuola', e si è rivelato un buon modo per avvicinare alla lettura anche molti che di solito ne sono poco appassionati. Significativi sono stati i loro commenti scritti, tra cui uno: "il progetto stimola in noi maggiore interesse verso il piacere di leggere ad alta voce, perché così sappiamo meglio che cosa stiamo dicendo e proviamo a emozionare chi ci ascolta". Dopo aver sollecitato nei discenti adulti l'immaginazione di ambienti e personaggi, è stata proposta la rispettiva visione del film, un tramite per riflettere meglio su quanto già appreso. In relazione a Novecento, i discenti hanno assistito alla proiezione cinematografica de La leggenda del pianista sull'oceano, di Tornatore, e, per l'altro brano letto, hanno visto Orwell 1984, di Radford.

È seguito poi un focus sul teatro, utilizzato come una straordinaria metodologia per veicolare l'apprendimento degli adulti, facendo leva sulla loro creatività e l'espressione delle diversità. Dalla lettura interpretativa dell'ultimo atto della commedia La locandiera di Goldoni, per l'entusiasmo suscitato, si è scelto di mettere in scena l'opera con l'aiuto di un esperto. Il gruppo degli attori è nato da un'organizzazione per classi aperte, 'mescolando' gli studenti delle quarte.

L'esercizio della creatività è stato il motore del lavoro: i partecipanti si sono autocandidati per rappresentare un personaggio piuttosto che un altro, hanno 'vissuto' l'opera goldoniana e acquisito i contenuti in modo ludico. È stato un modo per "imparare a studiarsi" (Benedetti, 2018, p. 9) e mettersi alla prova, ancora di più perché la rappresentazione della commedia si è tenuta nell'ambito di un evento rivolto a tutto l'Istituto (Sfarra, 2018). Anche l'educazione interculturale ha trovato una sua piena attuazione: la relazione con l'altro si è arricchita per la presenza nelle classi coinvolte di studenti sia nativi che non. È stato così facilitato il dialogo formativo (Unione Europea, 2018).



4. Conclusioni

Perché un percorso di istruzione per adulti incentivi la formazione permanente, pare essenziale incoraggiare una identità originale (Jung, 1979) che, pur nella sua unicità, rafforzi il rapporto con gli altri. Attraverso la lente della cultura, sembrano utili interventi scolastici rivolti al riconoscimento della diversità come un diritto-valore di ognuno, per poter essere se stesso (Tenuta, 2001).

L'esperienza sul campo raccontata è parsa condensare quanto accennato nel paragrafo 2 sul piano pedagogico e normativo, circa un funzionale approccio da seguire nella formazione dei discenti adulti. La sua buona applicazione è stata confermata dall'appassionata partecipazione degli studenti e dalla loro continua richiesta di proseguire nell'attivazione di altre esperienze artistico-culturali simili.



Note

¹ Mariadaniela Sfarra, docente di Discipline letterarie, Percorso di Istruzione di 2° livello per Adulti, ITS "Aterno-Manthonè" di Pescara. Consulente Indire per il miglioramento scolastico. Email: daniela.sfarra@gmail.com.

Riferimenti bibliografici

- Benedetti, F. (a cura di). (2018). Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni. Firenze: Indire.
- Cavalieri, M. P. (a cura di). (2005). Identità e diversità due concetti complementari. Roma: Anicia.
- Frabboni, F. & Scurati, C. (2011). Dialogo su una scuola possibile. Firenze: Giunti.
- Gardner, H. (1995). L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica. Milano: Anabasi.
- Jung, C. G. (1979). Opere. Pratica della psicoterapia. Torino: Bollati Boringhieri.
- OCSE (2017). Strategia per le competenze dell'OCSE. Sintesi del Rapporto Italia 2017. Parigi: OECD. Disponibile in: <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf> (09/2018).
- Sfarra, M. (2018). Appassionare alla lettura nei percorsi di istruzione per adulti. Un progetto da Pescara. Disponibile in: <https://ec.europa.eu/epale/it/blog/appassionare-alla-lettura-nei-percorsi-di-istruzione-adulti-un-progetto-da-pescara> (09/2018).
- Sfarra, M. (2018). Il teatro a scuola: un'esperienza formativa. Disponibile in: <https://ec.europa.eu/epale/it/blog/focus-sul-teatro-nel-percorso-di-istruzione-adulti-di-pescara> (02/2018).
- Tenuta, U. (2001). Il piano dell'offerta formativa. Moduli e unità didattiche. Roma: Anicia.
- Unione Europea (2006). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (09/2018).
- Unione Europea (2010). La strategia Europa 2020. Disponibile in: https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_it (09/2018)
- Unione Europea (2013). Regolamento (UE) N. 1295 del Parlamento europeo e del Consiglio che istituisce il programma Europa creativa (2014-2020). Disponibile in: https://europa.eu/cultural-heritage/about_it. (09/2018)
- Unione Europea (2017). Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2017. Italia. Disponibile in: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_it. (09/2018)
- Unione Europea (2018). Anno europeo del patrimonio culturale. Disponibile in: <http://europa.eu/cultural-heritage/> (09/2018).



Book Reviews

Boffo, V. & Fedeli, M. (a cura di) (2018)

Employability & Competences. Firenze: Firenze University Press

Gaia Gioli¹

“Employability & Competences” curato da Vanna Boffo e Monica Fedeli si fa leggere e apprezzare, dal punto di vista epistemologico e metodologico, come il risultato di una ricerca triennale all’interno del progetto PRIN EMP&Co. “Employability & Competences” (PRIN2012LATR9n) -a cui il titolo fa esplicito richiamo- che ha perseguito l’obiettivo di creare modelli operativi che potessero aiutare i decision maker universitari a mettere in atto servizi e strategie didattiche e formative volte al miglioramento del successo universitario, coinvolgendo gli studenti, sostenendone l’acquisizione di competenze disciplinari, trasversali e strategiche per accompagnarli nella implementazione del progetto e nell’inserimento nei contesti lavorativi.

Il volume è organizzato in due parti, la prima presenta i risultati della ricerca PRIN EMP&Co., la seconda le pratiche implementate dalla comunità pedagogica a livello nazionale. Entrambe sono organizzate in quattro capitoli e cinque nuclei tematici (come cinque sono state le unità di ricerca del progetto PRIN EMP&Co.) che corrispondono a: 1) quello della didattica, la quale oltre a rappresentare la prima missione delle Università italiane, è da sempre un importante ambito di ricerca scientifica. Qui è declinata in termini di didattica partecipativa, legata ai costrutti del learning centred teaching, dell’apprendimento personalizzato, dello student voice e del work-related learning; 2) quello del tirocinio universitario come pratica che, impattando sulla formazione degli studenti, ne può favorire un job placement efficace; 3) quello della guidance, ossia dell’orientamento educativo incentrato sui bisogni dei soggetti e necessario per la progettazione di vita, e della calling, come vocazione durante gli studi universitari verso un lavoro che è fonte di soddisfazione, piacere e significatività (career calling) e non solo un mezzo di sostentamento (job), condi-

zionato dalla figura del mentore e dalla sua passione, dall’ambiente accademico, dal famiglia e dagli amici; 4) quello relativo alla categoria di employability, studiata attraverso la mappatura delle transizioni. Questo nucleo tematico, seppur collocato a conclusione di ciascuna delle due parti, rappresenta di fatto la macrocategoria che permette di interpretare gli altri capitoli, ovvero di leggere la “filiera” dell’higher education. L’employability, che il lettore non può qui tradurre letteralmente come occupabilità, legata al possesso di skills e competenze per la ricerca di un lavoro, ma come processo nella e della higher education che può permettere agli studenti di acquisire tutte quelle capabilities che permettono di saper vivere, di “cavarsela nella vita”, creando ponti e attivando network che aiutino la connessione con il mondo del lavoro per tutto l’arco della vita.

Sullo sfondo del volume, vi è l’approccio etico dei ricercatori che negli anni si sono interrogati sul contributo che l’higher education può offrire all’employability dei propri laureati, sull’orientamento di cui i propri studenti necessitano, sulle pratiche che possono essere messe in campo per supportarli, sugli strumenti di cui possono equipaggiarli per prepararli alla carriera lavorativa. “How can we innovate the teaching and learning in higher education in our traditional context? How can we listen to the needs of the students and connect them with those of the labor world? How can we promote work-related teaching and learning in our courses? How can we manage the transitions from the university to the labor market, how can we train faculty to respond to these new challenges and students to be active and engage them during the college?” (p. XI).

Sono questi gli interrogativi a cui il volume risponde e che trovano una risposta nei messaggi finali che si provano a sintetizzare qui di seguito: 1) La comunità scientifica pedagogica come comunità di scienziati dell’educazione può e deve lavorare congiuntamente verso un obiettivo comune che è quello di formare uomini e donne, cittadini e politici responsabili e partecipi alla vita collettiva; deve riconoscere al lavoro e alle pratiche lavorative la propria valenza pedagogico-educativa, quella legittima capacità dire-

zionale della vita degli individui e quindi non tenere l'educazione e la formazione sconnesse dal lavoro ma funzionalmente collegate. 2) Allo stesso modo la comunità deve collaborare e far tesoro delle esperienze passate per innovarsi ed innovare profondamente l'istituzione universitaria in una ottica di apprendimento permanente e di learning organization. Come recita il titolo originario del progetto PRIN "Progettare curricula innovativi per percorsi di apprendimento personalizzati, costruire competenze per l'occupabilità, valorizzare talenti per creare nuove professionalità. Strategie positive dell'alta formazione per affiancare giovani adulti in emergenza occupazionale, come risposta alla crisi sociale, economica e di cittadinanza in atto", il tempo (time), la percezione del bisogno (need) del cambiamento (disruptive change) portano necessariamente all'evoluzione (evolve) attraverso l'innovazione (innovate). Solo così facendo l'Università potrà assurgere ad istituzione matura, responsabile e affidabile che dall'ascolto e dal dialogo con il mondo del lavoro, potrà apprendere ed essere in grado di prendersi cura dei propri studenti.

Note

¹ Gaia Gioli, assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze. Email: gaia.gioli@unifi.it.

